



Efficacité d'une intervention tutorale sur la progression en anglais des étudiants en première année de sciences humaines et sociales

Frédéric Entenmann, Christine Cannard

► To cite this version:

Frédéric Entenmann, Christine Cannard. Efficacité d'une intervention tutorale sur la progression en anglais des étudiants en première année de sciences humaines et sociales. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2012, 9 (1), pp.51-73. 10.4000/rdlc.2389 . hal-00801803

HAL Id: hal-00801803

<https://hal.science/hal-00801803>

Submitted on 25 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Efficacité d'une intervention tutorale sur la progression en anglais des étudiants en première année de sciences humaines et sociales

Frédéric Entenmann¹ ; Christine Cannard²

¹ Université Stendhal de Grenoble, France ; ² Université Pierre Mendès France de Grenoble, France

Résumé

De nature exploratoire, la présente étude tente de mesurer et de comprendre la nature de l'impact du tutorat d'anglais, en présentiel, de groupe et d'approche proactive, sur la progression en anglais des étudiants de L1 en sciences sociales qui le fréquentent. Dix séances de tutorat étaient proposées entre un pré-test et un post-test portant sur un des textes d'un corpus étudié en cours magistraux.

Malgré la prudence à tenir quant à l'interprétation des résultats, l'étude montre que les étudiants qui fréquentent le tutorat ont de meilleurs résultats à l'examen et une meilleure progression entre pré-test et post-test au cours du semestre que ceux qui ne le fréquentent pas, d'autant plus si cette assiduité s'associe à l'assiduité aux cours, et ce, que les étudiants soient volontaires ou non à la participation tutorale.

L'analyse qualitative du discours des étudiants montre combien ils ont été sensibles tout autant aux marques amicales et bienveillantes du tuteur envers eux (congruence sociale) qu'envers la confrontation socio-cognitive, l'adaptation du tuteur à leur connaissance du moment, ou encore la vulgarisation des concepts (congruence cognitive).

Mots-clefs

réussite en licence, tutorat disciplinaire, université

Abstract

This exploratory study aims to measure and understand the nature of the impact of proactive in-class tutoring group sessions on the development of first-year Social Sciences students' English skills. Ten tutorials based on a corpus of texts studied in lectures were offered to them between a pretest and a posttest.

Even though the results should be interpreted with great care, this paper shows that the students who attended these tutoring sessions obtain better grades and progress significantly over the course of the term in comparison to those who did not participate in the mentorship program. These findings are even more preeminent if attendance to this program is associated with lecture attendance, be the students volunteers or required to attend these tutoring sessions.

Qualitative analysis of students' responses showed that they were as sensitive to their tutor's friendliness and benevolence (social congruence) as to his ability to respond to their social cognitive needs and his capacity to adapt and bring specific knowledge into general use (cognitive congruence).

Keywords

academic success, discipline-specific tutoring, university

1. Introduction

Le tutorat universitaire connaît aujourd'hui un regain d'intérêt à la suite de la mise en place du PRL (Plan de Réussite en Licence) initié par le ministre de l'Enseignement Supérieur. Pour favoriser l'adaptation à l'enseignement supérieur des nouveaux bacheliers, l'université a recours à ce dispositif qui consiste en un encadrement des étudiants de licence par des étudiants de niveau master 1 ou 2 qui sont chargés d'accueillir leurs pairs, de les informer, de les aider dans le cadre de leur parcours universitaire. Au-delà de cette mise en place qui respecte les directives gouvernementales, l'objectif de notre étude est de mieux connaître la nature de l'impact du tutorat disciplinaire sur les étudiants qui le fréquentent, et en particulier sur leur réussite à l'examen. On part du principe qu'un accompagnement

supplémentaire est toujours utile et efficace mais nous savons pertinemment qu'accroître les horaires dans une discipline n'est pas nécessairement un gage de meilleurs résultats (Gerbier & Sauvaître, 2003).

Les raisons d'abandon ou d'échec sont en effet multiples (Romainville, 2000) : l'origine socio-économico-culturelle de l'étudiant (Philion *et al.*, 2010), l'intégration sociale de l'étudiant (Beguín *et al.*, 2002), ou encore son intégration académique (Torres & Solberg, 2001). Les facteurs de réussite sont eux aussi multiples : l'engagement de l'étudiant dans les études (Brault-Labbe & Dube, 2010), la confiance en ses capacités personnelles (Bandura, 2003 ; Lecomte, 2005), ses capacités de gestion du temps mais aussi ses facultés de compréhension des exigences de la formation qu'il suit et, de manière plus générale, du monde universitaire (Bandura, 2003), son rapport au savoir (Wigfield & Eccles, 2002) ou encore son projet professionnel (Galand, Neuville & Frenay, 2005). Dans le même ordre d'idées, Parmentier (1994) montre que la régularité du travail, associée à la participation aux activités facultatives (tels que le tutorat, les journées d'informations, les séminaires, etc.) jouent également un rôle prépondérant dans la réussite universitaire. De manière générale, ce sont les stratégies métacognitives que les étudiants se doivent de développer en priorité puisqu'elles permettent de "déterminer dans quel contexte utiliser quelles stratégies et surtout arriver à les réguler par une réflexion critique éclairée" (Philion *et al.*, 2010 ; Delhaxhe, Houart & Pollet, 2011).

La question des antécédents de l'étudiant (i.e. ses résultats au baccalauréat et la filière suivie, ses redoublements, etc.) s'est également posée : les titulaires d'un baccalauréat général participent et réussissent deux fois plus aux examens que leurs camarades ayant validé un baccalauréat technologique et quatre fois plus que les titulaires d'un baccalauréat professionnel (rapport de l'université Nancy 2 publié en 2007)¹. Les étudiants n'ayant pas pris de retard durant leur scolarité ont davantage de chance de réussir leur première année que ceux qui ont redoublé (Galand & Vanlede, 2004). Cependant, il n'y a pas de consensus sur ces résultats. Leclercq (2003) par exemple a montré que le niveau de compétence des

¹ UNIVERSITE DE NANCY 2 (2007). *Quel état des lieux de la réussite en 1ère année de licence à l'Université Nancy 2 avant la mise en œuvre du plan de réussite en licence ?* Rapport de l'observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle de l'Université Nancy 2.

étudiants à l'entrée à l'université n'avait que peu de lien avec les résultats qu'ils ont obtenus à la fin du secondaire.

2. Contexte de la recherche

À l'université Pierre Mendès-France de Grenoble, les étudiants en première année de licence (L1) de la filière SHS (Sciences Humaines et Sociales) n'échappent pas au phénomène d'échec, encore moins en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais, alors qu'en sortant du lycée, tout élève devrait en toute logique avoir *a minima* le niveau B1. Pourtant, le cours d'anglais consiste en un CM (cours magistral) présentant en français les principales techniques de compréhension écrite de la langue anglaise appliquées à des textes de la presse anglophone de spécialité et offrant une révision systématique des points de grammaire anglaise. Cette formation permet de valider un niveau B1 partiel² suivant les descripteurs de compétence langagière proposés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Pour pallier l'échec important en anglais, un tutorat disciplinaire a été proposé aux étudiants dans le but d'aborder, chaque semaine, un des textes du corpus enseigné. La consigne donnée au tuteur était de répondre aux interrogations explicites des uns et des autres et d'y réagir, en rebondissant d'une question à l'autre. C'est ce que l'on nomme le tutorat réactif (Quintin, 2008). Cependant, dans la mesure où les étudiants n'arrivent pas à se défaire de certaines habitudes de repli et de mutisme face à l'enseignement des langues dans le secondaire, le tuteur a complètement repensé son action et pris l'initiative d'adopter un mode proactif pour constamment susciter l'intérêt des étudiants et développer leur participation et leur investissement dans le groupe.

Un tutorat est qualifié de proactif lorsqu'il prévoit des interventions déclenchées à l'initiative du tuteur. Dans cette situation, le tuteur n'attend pas que l'étudiant exprime une demande d'assistance, il devance celle-ci dans le but essentiel de l'impliquer activement dans son processus d'acquisition des connaissances et de l'intégrer dans la communauté

² "partiel" : ne prenant en compte que certaines activités et habiletés (ici, la réception) et laissant les autres de côté.

d'apprentissage. En ce sens, comme le souligne Quintin (2008), le modèle proactif se situe plutôt dans une approche constructiviste et socialisante du processus d'apprentissage.

Pour résumer, l'action effective du tuteur dans le cadre du plan de réussite en licence de l'UPMF porte sur plusieurs dimensions :

- la révision du CM grâce à des exercices d'application sur les textes, analyse des éléments co-textuels pour cerner le sujet et la problématique du texte choisi ;
- l'aide méthodologique par la mise en place d'activités permettant aux tutorés de devenir autonomes et actifs ;
- l'écoute authentique ;
- le soutien motivationnel et la mise en confiance ;
- le développement des relations sociales.

Le tuteur définit le cadre et les règles de fonctionnement du groupe sous-jacents à toute dynamique de groupe (Anzieu, 2007).

2.1. Objectif

Le but de cette étude est de mesurer et de comprendre la nature de l'impact du tutorat d'anglais, en présentiel et d'approche proactive, sur les étudiants qui le fréquentent, et en particulier sur leur réussite à l'examen.

2.2. Hypothèses

Au vu de notre cadre théorique et de l'exploration préalable durant le premier semestre de l'année, les hypothèses suivantes ont été avancées :

- H1 : les étudiants qui fréquentent le tutorat ont de meilleurs résultats à l'examen que ceux qui ne le fréquentent pas ;
- H2 : les tutorés ont une meilleure progression au cours du semestre, entre le pré-test et le post-test, que les non tutorés ;

- H3 : les tutorés évaluent leurs propres compétences plus justement que les non tutorés ;
- H4 : les étudiants qui choisissent d'assister au tutorat sont plus investis, portent un intérêt plus grand au cours et à son contenu et ont de meilleurs résultats antécédents³ par rapport à ceux qui ne le fréquentent pas ;
- H5 : ceux qui considèrent davantage le tutorat sous sa dimension sociale et motivationnelle ont de meilleurs résultats que ceux pour qui le tutorat est avant tout un apport de méthodes et de connaissances.

3. Méthodologie

3.1. Participants

Ce dispositif s'adresse aux 106 étudiants en L1 de Psychologie ayant choisi comme option l'UE (Unité d'Enseignement) "anglais général" et à la totalité des 195 étudiants en L1 de Sociologie pour qui cette UE est obligatoire, soit un total de 301 étudiants pour l'année 2009-2010. Les séances n'étant pas programmées dans leur planning hebdomadaire, le tutorat repose initialement sur le volontariat des étudiants en L1 qui désirent mettre tous les atouts de leur côté pour réussir leur passage en L2. À l'appel volontaire de participation au tutorat durant le premier cours magistral, seuls 24 étudiants sur 301 ont répondu ("groupe des volontaires"). Pour des raisons expérimentales d'évaluation du dispositif, et pour savoir si ce tutorat devait à l'avenir rester facultatif ou devenir obligatoire, 24 autres étudiants ont été choisis aléatoirement à partir de la liste des 277 étudiants inscrits restants à la suite du premier CM ("groupe des obligés").

3.2. Matériel et procédure

L'expérience s'est déroulée en cinq phases successives :

³ Pour rappel, les résultats antécédents renvoient aux résultats de l'épreuve d'anglais au baccalauréat et au pré-test d'anglais passé en début d'année universitaire.

- Pré-test : lors de la semaine d'accueil des L1 : il consiste en un sujet d'examen tiré au hasard parmi ceux des années précédentes.
- Phase de tutorat : 10 séances hebdomadaires de 1h (quatre créneaux disponibles), du 01/02 au 01/05 (????). Le groupe était ouvert, c'est-à-dire que les étudiants pouvaient s'engager ou se désengager à tout moment de l'année, il suffisait d'en avertir le tuteur. Ce dernier présentait le tutorat puis commençait la séance sur un des dix textes du corpus à voir pour l'examen (un texte par séance).
- Questionnaire relatif au profil étudiant : tous les étudiants s'étant déplacés le jour de l'examen ont été soumis à un premier questionnaire construit sur la base de facteurs personnels et environnementaux :
 - 3 items se rapportent à la motivation et à l'investissement de l'étudiant. En additionnant les résultats aux différents items, on obtient un score allant de 0 à 12, un score faible indique le peu d'investissement de l'étudiant ou son absence ;
 - 2 items correspondent à l'assiduité de l'étudiant. Un étudiant ayant assisté à au moins 10 CM est coté 1, celui qui a assisté à au moins 10 CM et 6 séances de tutorat est coté 2 ;
 - 2 items se rapportent à l'intérêt de l'étudiant pour le cours et son contenu, avec un score allant de 0 à 2. Un score nul indique le peu d'intérêt de l'étudiant ou son absence d'intérêt pour le cours et son contenu ;
 - 3 items se rapportent aux résultats antécédents de l'étudiant (note d'anglais au bac et note au pré-test), avec un score allant de 3 à 60. Un score peu élevé indique la faiblesse des résultats antérieurs de l'étudiant ;

- 1 item se rapporte au sentiment d'efficacité personnelle : après avoir passé l'examen, on demande à l'étudiant de prédire sa note. Cette note est soustraite à la note obtenue à l'examen, donnant un score allant en théorie de -20 à 20. Un score nul indique que l'étudiant a une image juste de son efficacité personnelle, un score négatif indique une image trop positive de soi tandis qu'un score positif indique une image trop négative de soi.
- **Post-test** : consiste en l'examen final (un texte du corpus étudié).
- **Questionnaire relatif au tutorat** : questionnaire soumis aux étudiants ayant assisté à au moins une des séances de tutorat, juste après le post-test. Ce questionnaire a en partie été inspiré par celui d'Alava & Clanet (2000) ainsi que celui de Nissen (2009).
 - Un grand nombre d'items se rapporte à l'aspect social et motivationnel du tutorat vu par les étudiants, avec un score allant de 1 à 54, du plus faible au plus fort ;
 - Un grand nombre d'items se rapporte à l'aspect méthodologique et cognitif du tutorat vu par les étudiants, avec un score allant de 1 à 36 ;
 - Un item se rapporte aux motivations externes de l'étudiant. Si un étudiant participe principalement au tutorat pour obtenir des points bonus, il est coté 1.

4. Résultats

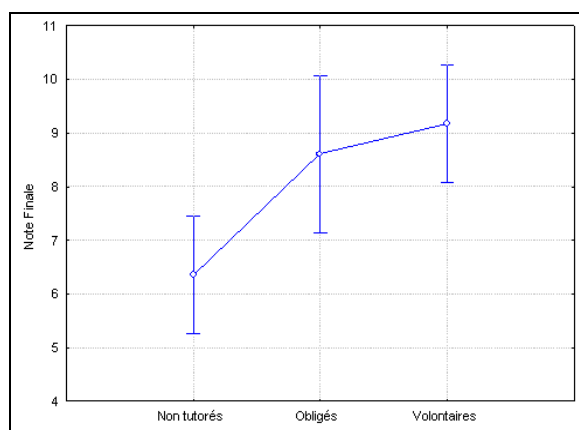
Le tutorat étant ouvert à tous les étudiants désireux d'y assister, le nombre de participants au cours des séances a fluctué. Au final, 42 étudiants ont participé de façon volontaire au tutorat. Parmi eux, 4 ont été notés comme défaillants à l'examen (i.e. ils ont été absents ce jour-là) et 6 n'ont pas de note de pré-test. Nous avons donc décidé de retenir les 32 étudiants restants seulement pour composer le "groupe expérimental des volontaires". Le "groupe des obligés" ayant été défini au préalable en fonction des 24 étudiants volontaires au début du

semestre, nous ne pouvions pas y ajouter de participants au cours du semestre. Sur les 24 étudiants contraints de participer au tutorat, 6 ne se sont pas présentés à l'examen. Enfin, le "groupe contrôle" était composé de 32 étudiants non défaillants, n'ayant pas participé au tutorat et ayant une note au pré-test.

4.1. Impact du tutorat sur la réussite à l'examen

Une analyse de variance à un seul facteur a été conduite pour examiner la relation entre les groupes d'appartenance (non tutorés, volontaires et obligés) en tant que variables indépendantes et le score moyen de la note finale obtenue à l'examen en tant que variable dépendante. Les résultats (figure 1) indiquent un impact significatif de la présence au tutorat sur la note finale [$F(2, 79)=7,0626$, $p < .02$]. Un test de t révèle une différence significative entre la moyenne obtenue par les étudiants non tutorés ($m=6.4$) et celle des étudiants tutorés, qu'ils soient volontaires ($m=9.2$ à $p < .01$) ou obligés ($m=8.6$ à $p < 0.5$), dans le sens d'une meilleure note pour les tutorés, mais aucune différence significative entre la moyenne obtenue par les tutorés obligés et celle obtenue par les tutorés volontaires ($p = .81$).

Figure 1 – Note finale obtenue en Première session en fonction des groupes.



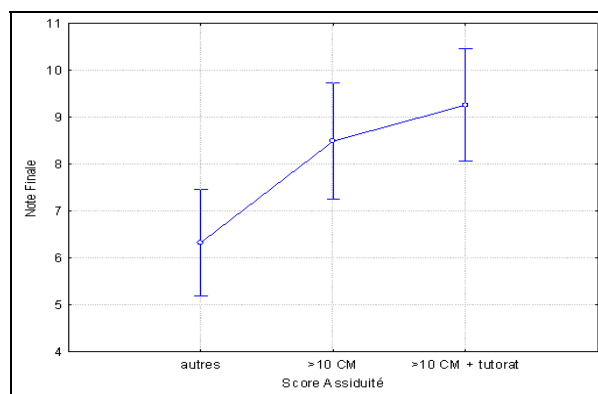
Même si les moyennes des tutorés sont supérieures aux non tutorés, elles restent en dessous de la moyenne attendue par l'université pour valider l'UE, à savoir 10. En termes de réussite éducative telle que définie par le Ministère, l'impact du tutorat pourrait passer inaperçu. C'est pourquoi il est intéressant d'étudier l'évolution des notes entre le début et la fin du semestre. Il en ressort que l'impact du tutorat sur la progression des étudiants est très significatif [$F(2,79)=14,870$, $p < .01$]. Le test de t sur les moyennes révèle là encore que la différence est significative entre le gain moyen obtenu par les non-tutorés (+1.14 pt) et celui

des tutorés qu'ils soient volontaires (+3.7 pt, à $p < .01$), ou obligés (+2.7 pt, à $p < .02$). Pas de différence significative en revanche entre les volontaires et les obligés ($p = .17$).

4.2. Impact de l'assiduité et de l'investissement dans les cours et dans les séances de tutorat sur la réussite à l'examen

Lorsqu'on considère à la fois la participation à au moins 10 CM et la participation au tutorat, la moyenne de l'investissement hebdomadaire est de 2h15 pour les non-tutorés, 3h10 pour les tutorés contraints et 3h15 pour les tutorés volontaires. La figure 2 présente la moyenne des notes obtenues au post-test en fonction de l'assiduité des étudiants. Il apparaît que les étudiants ayant suivi au moins 10 CM et 6 séances de tutorat ont une meilleure moyenne (9,3) que ceux qui ont uniquement suivi au moins 10 CM (8,5) ou ceux qui n'entrent pas dans ces catégories (6,3). Une ANOVA appliquée aux scores moyens de la note finale comme variable dépendante et le score d'assiduité comme variable indépendante montre un impact significatif de l'assiduité sur la note finale, [$F(2, 79) = 6,7774$, $p < .02$].

Figure 2 – Impact du score d'assiduité aux cours et/ou au tutorat sur la note finale.



Les tests de t montrent que les différences entre les moyennes obtenues par les étudiants qui ne sont pas assidus (score 0) et celles obtenues par ceux qui sont assidus en cours (score 1) sont significatives à $p < .05$, ou encore celles obtenues par ceux qui sont assidus à la fois aux cours et au tutorat (score 2) significatives à $p < .01$. Il n'existe pas de différence significative entre les moyennes de ces deux derniers groupes (score 1 et 2) ($p = .65$), même si la moyenne du groupe le plus assidu (score 2) est supérieure.

Une ANOVA à un seul facteur appliquée aux scores moyens de gain relatif entre pré-test et post-test avec le score d'assiduité comme variable indépendante montre un impact très

significatif de l'assiduité sur le progrès de l'étudiant [$F(2, 79)=17,095$, $p < .01$], avec des différences très significatives entre les groupes : les étudiants ayant assisté à au moins 10 CM et 6 séances de tutorat progressent bien mieux que ceux qui ont simplement assisté à au moins 10 CM (gain relatif de 4.1 vs 2.4 pts) ($p < .01$) et ceux qui n'ont pas assisté au tutorat (1.2 pts) ($p < .001$).

Une analyse corrélationnelle supplémentaire montre un lien significatif positif entre le score moyen d'investissement dans les cours et/ou le tutorat et d'une part la note moyenne obtenue à l'examen final ($r = .36$, $p < .001$) et d'autre part la progression entre pré-test et post-test ($r = .38$, $p < .0001$). Plus l'investissement est élevé, plus la note est élevée, plus le gain relatif entre les deux tests est élevé.

4.3. Impact des antécédents de l'étudiant sur l'inscription au tutorat et à la réussite à l'examen

De forts écarts-types dans les groupes signalent un niveau très hétérogène dans les trois groupes, ce qui suggère que, contrairement aux idées reçues, ce ne sont pas seulement ceux qui ont de très bons antécédents qui se portent volontaires pour le tutorat. Il n'existe d'ailleurs aucun impact significatif des antécédents de l'étudiant sur son engagement dans le tutorat [$F(2,78)=.53$, à $p=.59$]. Une analyse corrélationnelle montre en revanche le lien fortement significatif entre les antécédents de l'étudiant et d'une part la note moyenne obtenue à l'examen final ($r = .70$, $p < .0001$) et d'autre part le gain relatif obtenu entre le pré-test et le post-test ($r = .27$, $p < .02$). Plus l'étudiant a obtenu de bonnes notes à l'épreuve d'anglais au baccalauréat et au pré-test, et plus sa progression au cours du semestre sera forte. Autrement dit, même lorsque la note au pré-test est élevée, la progression entre pré-test et post-test reste forte.

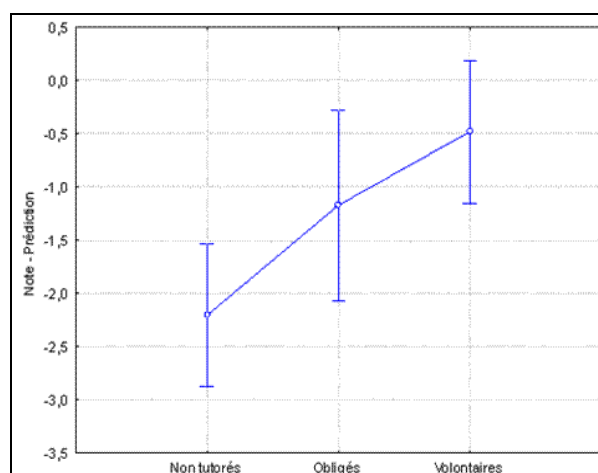
4.4. Compétences en auto-évaluation et réussite à l'examen

Tous les étudiants ont un écart négatif : ils ont tendance à s'auto-évaluer de manière trop positive. Cependant, l'ANOVA (figure 3) indique un impact très significatif du tutorat sur la prédiction de la note, [$F(2, 79)=6,5874$, $p < .01$]. L'auto-évaluation est significativement meilleure chez l'étudiant tutoré, qu'il soit volontaire (-0.5) ou obligé (-1.2), que chez le non

tutoré (-2.2), mais seule la différence de moyennes entre le groupe non tutoré et le groupe volontaire est significative ($p < .01$).

Une analyse corrélationnelle montre une forte corrélation significative entre le score d'auto-évaluation de l'étudiant et d'une part la note moyenne obtenue à l'examen final ($r = .65$, $p < .0001$) et d'autre part le gain relatif entre les deux tests ($r = .55$, $p < .0001$). Plus l'étudiant réussit à s'auto-évaluer correctement, plus sa note au post-test est élevée, et plus sa progression sur l'année sera forte.

Figure 3 – Prédictions des étudiants en fonction des trois groupes.



4.5. Impact des aspects sociaux et méthodologiques appréciés par les étudiants dans les séances du tutorat sur la note finale et le gain relatif

De façon générale, lorsqu'on demande aux étudiants ce que leur a apporté préférentiellement le tutorat, ils sont plus nombreux à apprécier les dimensions sociales et motivationnelles que les dimensions méthodologiques du tutorat. Nous ne trouvons aucune différence significative entre les étudiants volontaires et les étudiants obligés en ce qui concerne l'appréciation des aspects sociaux/motivationnels ou méthodologiques/pédagogiques du tutorat, même si les volontaires paraissent davantage apprécier les aspects sociaux.

Les tutorés qui ont trouvé une dimension plus sociale et motivationnelle au tutorat ont une moyenne annuelle à l'examen d'anglais légèrement meilleure que ceux pour qui il a eu une dimension plutôt méthodologique et d'apport de connaissances (9,3 contre 8,2), mais la différence n'est pas significative statistiquement.

4.6. Non-participation au tutorat

Parmi les 301 étudiants inscrits, seuls 60 étudiants ont participé au moins une fois au tutorat. Ainsi, 80% des étudiants ont choisi de ne pas y assister. À la question "pourquoi n'avez-vous pas souhaité participer au tutorat ?" les non-tutorés ayant rempli le questionnaire général (soit 60% des étudiants n'ayant pas participé au tutorat) évoquent majoritairement des contraintes matérielles de temps (54,7%), la charge de travail (le tutorat n'est qu'un poids

supplémentaire dans leur emploi du temps, 16,8%). Les autres justifications ne dépassent pas la barre des 10%, que ce soit le manque de motivation (7,4%), le fait que les CM soient suffisamment clairs (6,3%), le fait que l'étudiant devait concilier vie universitaire et vie professionnelle (7,4%) ou le fait que l'étudiant n'en avait pas besoin car son niveau était selon lui suffisant (4,2%).

4.7. Réponses au questionnaire d'évaluation du tutorat

Pour compléter le traitement des données statistiques, nous avons analysé les réponses au questionnaire d'évaluation du dispositif.

Les étudiants ont fortement apprécié le tutorat d'anglais (moyenne de 4,5 sur 5). À la question "Pourquoi ?", ils répondent tout d'abord avoir apprécié la proximité sociale et le climat de confiance qui se sont créés avec le tuteur, de par son âge, mais aussi grâce à son écoute et à l'encadrement prodigué. Exemples : *"C'est toujours plus sympa quand on a un étudiant comme prof, c'est quelqu'un qui nous ressemble plus"*, *"Le tuteur prend vraiment le temps d'écouter, il y a une véritable interaction avec les étudiants"*.

Ensuite, les tutorés apprécient le travail pratiqué durant les séances et le développement des compétences méthodologiques. Exemples : *"Le tutorat était bien organisé et les exercices bien choisis"*, *"Le tutorat me permettait de préparer efficacement mes textes, chose que je n'aurais pas su faire seule"*.

Enfin les tutorés apprécient le travail en petits groupes et la dynamique du groupe. Exemples : *"Bonne ambiance de travail, le petit nombre d'élèves permettait de poser des questions librement"*, *"On pouvait travailler concrètement le contenu du cours dans une ambiance conviviale"*, *"C'était très vivant"*.

Selon eux, le tutorat permet également de s'auto-évaluer, de comprendre les attentes des enseignants et d'acquérir des méthodes mais aussi de se rassurer. Exemples : *"J'étais rassurée de voir que les textes n'étaient pas si difficiles à aborder"*, *"Le tutorat a permis de situer nos connaissances grâce aux exercices d'application et donc de savoir notre niveau"*, *"Le tutorat m'a permis d'acquérir des méthodes, surtout dans la façon de lire les textes"*.

À la question "Pour quel(s) aspect(s) le tuteur a été le plus utile ?", la variable prise majoritairement en considération est la motivation. Exemples : "*J'étais motivée à lire les textes chaque semaine*", "*J'aurais bossé dix fois moins les textes sans le tutorat*".

5. Discussion

Même s'il est difficile de contrôler toutes les variables confondues, les résultats de notre étude révèlent des différences suffisamment significatives entre le groupe des tutorés et le groupe des non tutorés pour reconnaître à ce dispositif tutorial disciplinaire un impact non négligeable sur la réussite en licence des étudiants de L1.

En ce qui concerne l'engagement académique et tutorial, les étudiants tutorés sont aussi ceux qui ont été les plus assidus et les plus investis dans les cours, et qui ont porté un intérêt plus grand à l'UE, surtout lorsqu'ils étaient volontaires. Dans la mesure où cette assiduité, cet investissement et cet intérêt portés au cours sont des facteurs de réussite, on ne s'étonne pas de la corrélation entre ces facteurs et la note finale ou la progression de l'étudiant sur l'année. Le score d'investissement étant calculé en fonction de la fréquence de préparation des textes et du temps consacré à l'apprentissage de l'anglais par semaine, il n'est pas faux de penser que le tutorat a sans aucun doute multiplié l'investissement personnel hebdomadaire de l'étudiant, en lui permettant de trouver la motivation pour préparer les textes, travailler le cours et préparer l'examen, choses qu'il n'aurait pas faites seul. Ces chiffres appuient l'idée que les étudiants en première année n'ont pas compris l'importance du travail personnel et qu'ils ne répondent qu'à des contraintes horaires définies par l'université et les cours qu'elle propose.

En ce qui concerne les prédispositions des étudiants, il n'existe pas d'influence significative des antécédents sur leur participation au tutorat. Ce n'est pas la note au bac ou au pré-test qui incitent les étudiants à s'inscrire au tutorat : ce ne sont pas plus les meilleurs que les moins bons, ce sont des étudiants de niveau très hétérogène. En ce sens, il y a autant de bons que de moyens ou mauvais étudiants dans les trois groupes expérimentaux. Ce qui réfute l'idée reçue que seuls les bons étudiants s'inscrivent volontairement au tutorat.

En ce qui concerne la perception que l'étudiant a de ses compétences personnelles, les étudiants, comme les lycéens qu'ils étaient, ont tendance à toujours mieux s'évaluer que ce

qu'ils ne sont (Piret & Dozot, 2009). D'où leur manque d'enthousiasme à s'inscrire aux différents types d'accompagnement que l'université leur propose. On a beau leur annoncer qu'il y a 70% d'échec en licence, ils pensent toujours que c'est le voisin le moins bon... C'est ce qu'on appelle le biais d'optimisme ou le biais comparatif (Weinstein, 1980, pionnier en la matière) qui est considéré comme un biais défensif utile pour maintenir ou améliorer son estime de soi ou son identité personnelle. S'inscrire au tutorat, ce serait montrer que l'on n'est pas bon et ce serait anticiper un évènement négatif (i.e. si je m'inscris ça veut dire que je pense que je vais échouer à l'examen). *A priori*, les informer que 70% des étudiants échouent ne suffit pas à ébranler leur perception optimiste de la situation. Sans lutter contre cet optimisme nuisible, il faudrait pouvoir prendre appui sur celui-ci étant donné son lien avec l'engagement dans les études (Bandura, 2003) et développer chez l'étudiant les compétences métacognitives favorables à la réussite académique (Romainville, 2007, Noël et Leclercq, 2011). Les résultats de notre étude montrent que le tutorat qui repose sur l'analyse et la préparation des textes du corpus proposé plus tard à l'examen donne les moyens à l'étudiant de mieux s'évaluer, mieux se préparer et donc mieux réussir. On touche ici à une des forces du tutorat disciplinaire : en ayant une vision plus juste de leurs capacités (i.e. cerner leurs points forts mais également leurs faiblesses au cours des séances), les tutorés sont plus à même de réussir. Tout à coup, ils prennent conscience qu'ils ne contrôlent pas tant que ça la situation (donnée objective). Apprendre à s'évaluer, c'est accepter de prendre du recul pour porter un œil critique sur soi. Selon Cardinet (1988), l'apprentissage de l'auto-évaluation constitue un moyen essentiel permettant à l'étudiant de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment. Une image juste de ses capacités est donc un premier pas vers l'autonomie. Se comprendre de l'intérieur, se questionner, permet de dégager des pistes pour ses actions futures.

En ce qui concerne les différentes fonctions du tutorat, l'analyse qualitative du discours des étudiants montre combien ils ont été sensibles tout autant aux marques amicales, aux relations informelles et bienveillantes du tuteur envers eux (caractéristiques de la congruence sociale définie par Baudrit, 2000, 2007) qu'envers la confrontation socio-cognitive, l'adaptation du tuteur à leur connaissance du moment ou encore la vulgarisation des concepts (caractéristiques de la congruence cognitive). Tous montrent combien ils ont

repris confiance en eux, combien ils ont compris leurs difficultés en échangeant les places tuteur-tutoré, en se mettant à la place d'un enseignant qui attend des choses de la part de l'élève. Ceci confirme les propos de Romainville (2007) qui rappelle que "tout comme on ne prend conscience de ses valeurs qu'à la suite d'une confrontation avec une tout autre culture, la spécificité de nos habitudes intellectuelles ne nous apparaît que si nous sommes mis en présence d'autres stratégies qui divergent fondamentalement des nôtres". La comparaison des difficultés et des différentes pratiques d'apprentissage entre pairs constitue, selon lui, un des leviers principaux de l'accompagnement méthodologique. Cela renvoie au modèle socioconstructiviste de l'apprentissage. Les travaux de Doise et Mugny (1981) par exemple, ont montré que l'interaction sociale conduit l'enfant à bâtir de nouveaux instruments cognitifs, permettant à leur tour de participer à des interactions plus élaborées, favorisant ainsi de nouveaux progrès intellectuels. L'environnement social aide ainsi le sujet à organiser ses activités en le motivant à apprendre, et en structurant ses activités. Le tuteur, adulte ou pair, peut par exemple aider le sujet à prendre conscience de l'écart entre ce qu'il a fait et ce qu'il faut faire. Il peut aussi montrer quel est l'obstacle. Grâce au médiateur, les élèves prennent conscience de l'obstacle qu'ils n'étaient pas en mesure de voir tous seuls. L'intervention de l'adulte permet de se décentrer par rapport au problème et du coup de le voir autrement. Les socioconstructivistes prolongent les travaux de Lev Vygotsky qui, dans les années 1920, défendait déjà l'idée que le développement cognitif est signé par le passage d'une inter-régulation à une intra-régulation : "toutes les fonctions supérieures trouvant ainsi leur origine dans les relations entre les êtres humains" (1978 : 57).

6. Limites de la recherche

De nature exploratoire, la première limite de cette recherche porte sur l'effectif restreint de notre échantillon (56 étudiants tutorés). Même si on peut considérer que ce chiffre est représentatif de la population universitaire qui est réfractaire à toute expérimentation ou proposition d'aide, on ne peut nier que c'est peu propice à la généralisation des résultats.

De plus, il y a de fortes chances que l'évaluation faite par les étudiants soit biaisée par un positivisme exacerbé, dû d'une part aux relations sociales et affectives entretenues entre le tuteur et les tutorés, et d'autre part à la passation du questionnaire juste après la passation de

l'examen (i.e., un étudiant pensant avoir réussi l'examen peut très bien en attribuer les mérites au tutorat et donc orienter ses réponses dans cette direction).

Concernant l'analyse des aspects sociaux et motivationnels face aux aspects méthodologiques et d'apport de connaissances, nous regrettons de ne pas avoir de questionnaire valide à disposition. Étant donné que le questionnaire a été réalisé spécialement pour cette étude, il était important de vérifier sa validité. Pour se faire, nous avons utilisé le coefficient *alpha de Cronbach* (α). C'est un indice statistique variant entre 0 et 1 qui permet d'évaluer l'homogénéité d'un instrument d'évaluation composé par un ensemble d'items qui, tous, devraient contribuer à appréhender une même entité (ou dimension) sous-jacente. Cet indice traduit un degré d'homogénéité d'autant plus élevé que sa valeur est proche de 1. Dans la pratique, on considère généralement que l'homogénéité de l'instrument est satisfaisante lorsque la valeur du coefficient est supérieure ou égale à 0,70. L'alpha de Cronbach recueilli pour notre questionnaire, lorsque l'on prend en compte les différents items correspondants, n'est que de 0,66 pour les aspects sociaux et motivationnels et de 0,61 pour les aspects méthodologiques et d'apport de connaissances. De fait, les items ne mesurent pas exactement les dimensions attendues.

Une autre limite porte sur le fait que le groupe était ouvert, c'est à dire que pouvait venir et partir qui voulait au cours des séances tout au long du semestre. Cela a été néfaste pour la dynamique de groupe, telle que définie en psychologie clinique par Anzieu (2007), et néfaste pour l'analyse des résultats. Il serait intéressant d'établir une charte tutorale, avec les droits et devoirs de chacun, qui pourrait être signée comme un contrat de réussite entre le tuteur et le tutoré, et obliger ainsi l'étudiant qui s'engage dans le dispositif à s'y engager jusqu'au bout.

7. Conclusion : le tutorat, véritable facteur de réussite ou effet placebo ?

Cette étude se proposait d'évaluer la nature de l'impact du tutorat disciplinaire sur les chances de réussite des étudiants en première année. En résumé, et peut-être pour toutes les raisons invoquées dans la discussion, les étudiants qui fréquentent le tutorat ont de meilleurs résultats à l'examen et une meilleure progression au cours du semestre que ceux qui ne le fréquentent pas. Les moyennes et la progression sur l'année sont encore meilleures si l'assiduité aux cours s'associe à l'assiduité aux séances de tutorat. Dès lors, en négligeant certaines variables, le risque est d'attribuer au tutorat des effets qui résultent en réalité du comportement des étudiants. Les profils de comportement des tutorés établis en fonction de leur régularité dans la fréquentation du tutorat peuvent permettre de comprendre la nature de l'impact du tutorat :

- les étudiants assidus qui ont suivi un maximum de séances : ils ont intégré le tutorat à leur emploi du temps en le considérant comme partie intégrante de la formation ;
- les étudiants qui fréquentent occasionnellement le tutorat : ils utilisent le tutorat comme un service suivant leurs besoins et le temps libre dont ils disposent, comme ils utiliseraient la bibliothèque universitaire ou le centre de langues vivantes, ou comme un "self-service" en fonction des textes qu'ils désirent travailler en anglais ou des objectifs des séances d'accompagnement ;
- les étudiants qui fréquentent uniquement les dernières séances, comme une mesure d'urgence à l'approche de l'examen, parce qu'ils sont déroutés par l'absence de contrôle continu ;
- les étudiants qui assistent à une séance et qui ne reviennent pas. Ceux là sont la plus grande inconnue. Peut-être sont-ils ceux qui abandonnent totalement l'université ? Peut-être que le tutorat ne leur convient pas, on ne peut pas savoir, ils ne répondent pas aux mails de relance pour justifier leur absence ou leur abandon.

De fait, peut-on réellement attribuer les meilleurs résultats des tutorés au tutorat en lui-même ? L'utilisation d'un groupe d'étudiants contraints de suivre le tutorat a permis de limiter le biais engendré par l'appel aux volontaires. Du fait que ses membres ont été sélectionnés au hasard parmi tous les étudiants qui ne se sont pas portés volontaires, ce groupe est une bonne mesure de contrôle dans le sens où ses caractéristiques devraient être plus proches de celles des non-tutorés que des volontaires. Or l'étude a montré que le tutorat d'anglais permettait de faire progresser les étudiants qui le fréquentent de façon significative, qu'ils soient volontaires ou contraints. Au-delà de la simple moyenne qui permet le passage dans l'année supérieure, on a le sentiment que le tutorat sait accompagner l'étudiant tout au long de son apprentissage pour le faire nettement progresser entre le début et la fin de l'année. En étant confrontés obligatoirement aux échanges et aux exercices du tutorat disciplinaire, ils deviennent plus lucides quant à leurs compétences et connaissances en anglais universitaire. Obligés ou pas, ils ont compris comment progresser et améliorer ainsi leurs résultats entre le pré-test et le post-test. Peut-être faudrait-il voir là un moyen de contrecarrer la dimension nuisible de l'optimisme des étudiants de L1. Mais comme le soulignent Piret et Dozot (2009), "il est évident que le sentiment d'efficacité personnelle, s'il contribue à soutenir effectivement la performance académique, ne peut à lui tout seul compenser les lacunes dans les compétences nécessaires à la réussite". Face à ces résultats positifs mais mitigés, il est essentiel de continuer à évaluer les effets des tutorats, de quelque forme qu'ils soient, sur le développement des compétences spécifiques à la discipline mais aussi sur les compétences transversales qui accompagnent l'étudiant tout au long de son parcours de formation (Noël & Leclercq, 2011 ; Salmon, Houart & Slosse, 2011).

Références

- Alava, S. & Clanet, J. (2000). "Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur". *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26 (3), pp. 545-570.
- Anzieu, D. (2007). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* Paris : L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Beguin, A., Frenay, M., Kestemont, M.P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P. & Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite : enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000*. Rapport de recherche. Commission de pédagogie, Université catholique de Louvain : Louvain-la-Neuve.
- Brault-Labbe, A. et Dube, L. (2010). "Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42 (2), pp. 80-92.
- Cardinet, J. (1988). "La maîtrise, communication réussie". In Huberman, M. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 155-195.
- Delhaxhe, M., Houart, M. & Pollet, M.C. (2011). "Comment développer des compétences méthodologiques et organisationnelles ?". In P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "Réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'Intelligence*. Paris : InterEditions.
- Fournier, M. (dir.) (2011). *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*. Auxerre : Editions Sciences Humaines.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). "Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?". *Les Cahiers du GIRSEF*, n°29, disponible à l'adresse suivante : <http://www.uclouvain.be/28663.html>

Galand, B., Neuville, S. & Frenay, N. (2005). "L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ?". *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, Volume 35, pp. 5-17.

Gerbier, Y. & Sauvaître, H. (2003). "Une classification des tutorats". *Recherche et formation*, 43, pp. 17-27.

Leclercq, D. (2003). Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. *Projet MOHICAN*. Bruxelles : Université de Liège.

Lecomte, J. (2005). "Les applications du sentiment d'efficacité personnelle". *Savoirs*, Hors série, pp. 59-90.

Nissen, E. (2009). "Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride", in Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009, pp. 1-14.

Noël, B. & Leclercq, D. (2011). "Comment développer des capacités cognitives et métacognitives ?". In Ph. Parmentier (dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "Réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*, pp. 55-60. Bruxelles : CIUF.

Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. & Arcand, I. (2010). "Persistance et réussite aux études post-secondaires : Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec". *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (6), pp. 1-27.

Piret, A. & Dozot, C. (2009). "L'espoir fait vivre. Pourquoi les étudiants en échec probable croient-ils en leur réussite ?". *RESEAU, Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université*, n° 71, pp. 1-9.

Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université Stendhal. Grenoble.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'harmattan.

Romainville, M. (2007). "Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques". In Pons, F. & Doudin, P.-A. (dir.). *La conscience chez l'enfant et l'élève*. Québec : Presses Universitaires du Québec, pp. 108-130.

Salmon, D., Houart, M. & Slosse, P. (2011). "Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ?". In Ph. Parmentier (dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "Réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*, pp. 32-38. Bruxelles : CIUF.

Torres, J. & Solberg, V. (2001). "Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health". *Journal of Vocational Behavior*, 59, pp. 53-63.

Vygotsky, L.S. (1978). *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Weinstein, N. D. (1980). "Unrealistic optimism about future life events". *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, pp. 906-920.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2002). *Development of Achievement Motivation*. San Diego : Academic Press.

À propos des auteurs

Frédéric Entenmann, Service commun LANSAD, Université Stendhal - Grenoble3

LANSAD - Maison des langues - 1141 av. centrale - 38400 St Martin d'Hères

frederic.entenmann@u-grenoble3.fr

Christine Cannard, Dr en psychologie, coordinatrice du dispositif tutorat, Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition (LPNC, CNRS UMR 5105), Université Pierre Mendès France, BSHM, BP 47 – 38040 GRENOBLE Cedex 9.

Tél : 00 (33) 476827807

christine.cannard@upmf-grenoble.fr